

II. Relatos y memorias en el Cono Sur

Ellas sí tienen historia. Las representaciones del profesorado chileno de secundaria sobre la enseñanza de la historia de las mujeres

por Jesús Marolla Gajardo y Joan Pagès Blanch

Universidad Autónoma de Barcelona, España.

jesusmarolla@gmail.com, joan.pages@uab.cat

Recibido: 07|04|2015 · Aceptado: 27|04|2015

Resumen

La presente comunicación tiene como objetivo el análisis e interpretación de las representaciones sociales del profesorado chileno sobre la enseñanza de la historia de las mujeres en la actualidad.

El trabajo está compuesto por el análisis de los discursos escritos del profesorado sobre el currículo chileno, la visión, finalidades y objetivos en que se posicionan en el momento de enseñar la historia de las mujeres. Se establecen tres tipologías que caracterizan los discursos escritos del profesorado y que reflejan la visión, la metodología y las finalidades que escogen para enseñar desde, o sobre, la historia de las mujeres.

Si bien la investigación está en desarrollo, los resultados obtenidos sobre las representaciones sociales del profesorado ponen en evidencia que, a pesar de los esfuerzos que se han realizado desde la historiografía u otros sectores de la sociedad por visibilizar y dar protagonismo a la mujer, ésta aún continúa con amplios márgenes de ausencia en la enseñanza.

Palabras clave

representaciones sociales del profesorado, historia de las mujeres, didáctica de la historia y de las ciencias sociales.



Yes, they have history. The representations of Chilean secondary school teachers on teaching the history of women

Abstract

This communication is about the analysis and interpretation of social representations of Chilean teachers on the teaching of the history of women today.

The work consists of the analysis of written speeches of teachers on the Chilean curriculum, vision, goals and objectives that are positioned at the time of teaching the history of women. Three types that characterize the writings and speeches of teachers that reflect the vision, methodology and purpose they choose to teach from, or about, the history of women are established.

While research is under development, the results of the social representations of teachers clearly show that, despite the efforts that have been made since the historiography or other sectors of society to highlight and give prominence to the woman, she continues with wide margins of freedom in teaching.

Keywords

social representations of teachers, women's history, teaching history and the social sciences



Introducción

La presente investigación indaga las representaciones sociales del profesorado chileno sobre la enseñanza de la historia de las mujeres. Principalmente, nos posicionamos en los planteamientos de Moscovici (1961, 1981) y Jodelet (1986, 1994). Para Moscovici las representaciones sociales son modalidades de pensamiento práctico, orientadas hacia la comunicación, comprensión y dominio del entorno social, material o ideal. Es una modalidad particular del conocimiento, que se encarga de la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. Además, viene a representarse como un «corpus» organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas por medio de las cuales las personas hacen inteligible la realidad física y social.

Jodelet (1986) define las representaciones como aquellas formas de conocimiento socialmente elaboradas y compartidas, orientadas a la práctica y que forman parte de una realidad social común. Esto hace que tales representaciones se manifiesten como verdades aceptadas en círculos sociales determinados. Lo interesante es que el profesorado al compartir y aceptar tales representaciones las valida como prácticas a realizar en el ejercicio de aula.

El artículo está dividido en dos partes. En la primera se presenta un breve repaso de los lineamientos curriculares sobre los que se basa la investigación y que tratan sobre la enseñanza de la historia de las mujeres. La segunda presenta el análisis y las principales conclusiones

de las respuestas a un cuestionario contestado por el profesorado chileno sobre la enseñanza de la historia de las mujeres. Por último se presentan las principales conclusiones obtenidas.

La muestra seleccionada para la investigación está compuesta por profesores y profesoras chilenas que actualmente están ejerciendo su profesión en distintos colegios de Chile. Los motivos para la elección de la muestra consistieron en la cercanía que se tiene con los profesores participantes, lo que se presentaba como una ventaja en el momento de aplicar el instrumento.

Dicho cuestionario mezclaba preguntas cuantitativas y cualitativas. De acuerdo a los planteamientos de Cohen y Manion (1990) y de Álvarez-Gayou (2003), la elaboración del cuestionario se compone tanto de preguntas cerradas en donde los y las docentes contestan en base a respuestas preestablecidas, y como de preguntas abiertas donde se privilegia la expresión, la opinión, las creencias y la reflexión de los y las participantes. Es de destacar que la investigación presentada se encuentra en proceso de elaboración en donde se incluyen otras herramientas de aproximación y pesquisa de datos, por lo cual lo presentado es un primer acercamiento que nos entregó valiosos datos y caminos a seguir.

Para realizar el proceso de análisis se tomaron los postulados de la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (1967, 1992). Para ambos autores la teoría fundamentada es un método de investigación de naturaleza exploratoria cuyo propósito es descubrir teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones partiendo directamente de los datos. El análisis que se realiza es descriptivo/interpretacional ya que lo que pretende es la identificación (y categorización) de elementos (temas, pautas, significados, contenidos) y la exploración de sus conexiones, de su regularidad o rareza, y de su génesis, como indica Bisquerra (2014).

En un primer momento se establecieron tendencias en los discursos del profesorado, para luego interpretar la información en forma de categorías. Tales categorías son el reflejo de la visión, la metodología y las finalidades que expresan los y las profesoras sobre la enseñanza de la historia de las mujeres.

Los y las «invisibles» en las construcciones curriculares

En diversas sociedades el sistema educativo está fuertemente contaminado de las formas particulares de la ideología dominante (Bonilla y Martínez, 1992). En este marco el sexismo se manifiesta como «un sistema enraizado de creencias, actitudes e instituciones a menudo inconscientes, en el cual las distinciones entre la valía intrínseca de las personas se hacen sobre las de su sexo y roles sexuales» (Bullock y Stallybrass, 1977; Gillborn, 1990).

Desde la configuración del currículo y el currículo oculto las escuelas incluyen un código de género donde los mensajes sobre la masculinidad y feminidad están contenidos en una multiplicidad de prácticas escolares, como el agrupamiento y el horario del alumnado, el lenguaje utilizado, el contenido trabajado en las aulas así como la división sexual del trabajo entre profesores (Fernández Valencia, 2006).

No basta solo con la inclusión de la historia de las mujeres en el currículum, sino que se debe presentar el contenido a modo de que se lleve a cabo un análisis y reflexión sobre las problemáticas que les han afectado.

Crocco y Cramer (2005) plantean que a pesar de la gran cantidad de publicaciones feministas e investigaciones historiográficas que rescatan a las mujeres, desde un plano curricular continúan en gran ausencia:

Secondary-level textbooks in American and world history, for example, remain dominated by political and economic history focused on the «great men» of the past. An occasional sidebar on a prominent woman such as Joan of Arc or the progress of women's suffrage worldwide, can be found in many mainstream textbooks, but overall attention to women's lives and concerns remains rather shallow. (Crocco y Cramer, 2005:39–40)

Resulta imprescindible la inclusión efectiva tanto en las programaciones oficiales, como en la práctica que realiza el profesorado. No se puede continuar tomando como referencia en la construcción de los materiales curriculares las temáticas que hasta ahora han dominado: diplomacia, economía, política y guerras (Crocco, 1997; García y Roset, 1992).

La inclusión de la historia de las mujeres, como de otros colectivos «invisibilizados» tradicionalmente, es una tarea urgente a realizar (Pagès y Sant, 2012; Pagès y Villalón, 2013). La gran cantidad de material existente en torno a la presencia y participación femeninas es cada vez mayor, por lo cual no se puede desconocer tal fenómeno tanto en la sociedad como en educación. La educación, considerando los planteamientos de Merryfield (2000a y 2000b) debe considerar la globalidad de los personajes que forman parte de la historia. De esta manera se debe hacer cargo de los procesos actuales ligados a las mujeres y traducirlos en una enseñanza que las reconozca y las rescate en el currículo y aulas (Miralles y Belmonte, 2004).

Para Crocco (2004), el curriculum debería proporcionar un marco útil para la visibilización de la mujer y el desarrollo de valores de igualdad de género. La autora ve el currículo como una «conversation between teacher and learner as well as between past and present» (Crocco: 2004:107). En efecto, las programaciones como el currículo deberían representarse como un conjunto de herramientas culturales al alcance de los y las estudiantes y que tengan la finalidad de entender y reformar el mundo.

Para Stephen J. Thornton las organizaciones de gays y lesbianas, si bien tienen mucha mayor presencia en la sociedad, a la vez corren diversos peligros en las escuelas. Aspectos como discriminación, marginación y rechazo tanto a las personas como al tratamiento de temáticas cercanas a las mujeres o el género aún no son bien aceptadas. En efecto, como dice el autor: «*the assumption is that all persons mentioned in the social studies curriculum are heterosexual until proven otherwise*» (Thornton, 2002:179). Es importante plantearse desde la enseñanza de la historia y las ciencias sociales: La mujer ¿está incluida su historia? ¿Bajo qué perspectivas? Actualmente la sociedad es diversa y multicultural. Por lo tanto, los planes de estudio y el currículo se deben organizar sobre la base del reconocimiento tanto de mujeres, como de gays, lesbianas y otros colectivos tradicionalmente invisibilizados en la educación. De ahí que el autor se plantea la interrogante de «*Does everybody count as human?*» (88).

2. Ventajas e inconvenientes al trabajar la historia de las mujeres

Para interpretar los discursos y categorizarlos —como se mencionó— se procedió a utilizar la metodología que aporta la teoría fundamentada (Glaser, 1992; Glaser y Strauss, 1967). Según Bisquerra (2014), antes de comenzar la interpretación, la recolección de datos es una etapa fundamental en el proceso de investigación. La o el investigador realiza esta primera recogida de datos guiado por las preguntas que marcaron el objeto de su investigación, preferentemente será una recogida bastante reducida. En este momento comienza el análisis de los datos. El análisis presentado corresponde a la primera etapa de recolección y análisis de datos en correspondencia a los planteamientos de la teoría fundamentada. Un gran apoyo para obtener claridad sobre las categorías que emergieron fueron las investigaciones de Lerner (1981, 1993) y McIntosh (1983).

Los estudios de Lerner aportan uno de los primeros modelos de fases que describe la progresión de la historia definida por los hombres a una historia que incluye a las mujeres. El modelo propuesto que también se puede encontrar en el estudio de Woyshner (2002) se compone de las siguientes fases:

1. Male-defined history.
2. *Compensatory history; missing and notable women are added.*
3. *Contribution history; women's contributions to male-defined society are highlighted.*
4. *Oppression framework; women's history told through terms of oppression; Women on their own terms history.*
5. *Female oriented consciousness in history; experiences of women in the past are valued and become the interpretive framework.* (Lerner, 1981:145–53; Pagès y Sant, 2012:97)

Teniendo en cuenta estos planteos Peggy McIntosh (1983, 2005) desarrolló una modelo de fases que describe y caracteriza la presencia y ausencia de la historia de las mujeres en el currículo. Las cinco fases se pueden graficar en el siguiente resumen:

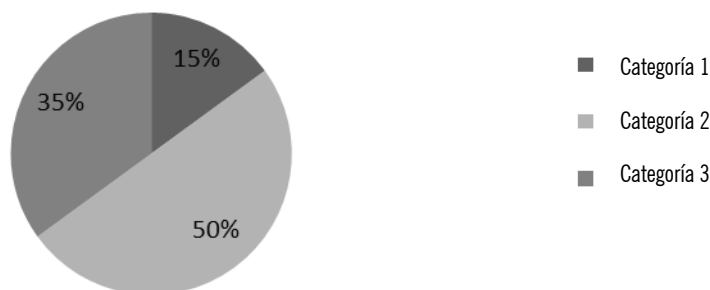
1. Womanless, all-white history.
1. *Corrective history, also known as the exceptional other history.*
1. *Issues history; sexism and patriarchy serve as interpretive frameworks to women's history. Alternative starting point history; women's lives as history there's nothing too humble to study.*
1. *History redefined and reconstructed to include women's ways of being. Knowing, living and loving.* (McIntosh, 1983, 32–34; Pagès y Sant, 2012:95; Woyshner, 2002:358–359)

McIntosh y Lerner destacan por sus esfuerzos en crear un modelo de fases que explique por un lado los mecanismos que se han seguido en la enseñanza de la historia de las mujeres, y por otro, en proponer caminos de cambio en torno a tales aspectos. Como dice Woyshner «*the primary goal in the phase model is the development of a history curriculum that places women's experiences more centrally*» (Woyshner, 2002:359).

A partir de los modelos expuestos anteriormente, y los discursos escritos del profesorado se establecieron tres aspectos para categorizarlos: la visión de la enseñanza de la historia de las mujeres, la metodología usada para la enseñanza de la historia de las mujeres y las finalidades

establecidas para la enseñanza de la historia de las mujeres. La interpretación de las opiniones del profesorado —20 profesores y profesoras— sobre la temática se ha realizado en base a las tres categorías que emergieron de sus discursos y del análisis: 1) la androcéntrica, 2) la reivindicadora consciente, 3) la reivindicadora liberadora. El porcentaje de profesores y profesoras de cada categoría se presenta en la siguiente gráfica:

Tabla I. Ventajas e inconvenientes sobre la historia de las mujeres



Fuente: elaboración propia.

2.1. Categoría androcéntrica

Un ejemplo de esta categoría lo hallamos en el discurso del profesor número 12. Este profesor posee una visión de la enseñanza de la historia de las mujeres que le posiciona dentro de los grandes procesos y estructuras históricas dominadas por los hombres: «Favorecer una comprensión compleja y plural de la historia, explicar las realidades pasadas en términos complejos y heterogéneos (...) Sin embargo, creo fundamental, siempre estar consciente de aquellos elementos que es necesario reconocer como fundamentales en la enseñanza».

Este profesor plantea favorecer una «comprensión compleja y plural», pero su discurso está supeditado a lo que deben saber los y las estudiantes para responder pruebas estandarizadas. Si bien reconoce beneficios de la historia de las mujeres, ve pocas posibilidades de incluirla en el currículo.

Para la profesora 16 la inclusión de la historia de las mujeres, y/o de otras y otros actores dentro del proceso de enseñanza, está limitado por las imposiciones curriculares establecidas. Como indica el profesor 20: «la inclusión de estos temas sería estéril si las pruebas estandarizadas (SIMCE, PSU, por ejemplo) no las incluyen en la evaluación».¹

En esta categoría los y las profesoras destacan por manifestar que la inclusión de las mujeres en la historia representa una innovación pedagógica. Si bien es destacable que se realicen innovaciones desde la enseñanza, tanto el currículo, como los temas trabajados continúan enmarcándose en las definiciones del androcentrismo.

2.2. Categoría 2 Reivindicadora consciente

El profesor 11 plantea el tratamiento de nuevos puntos de vista, incluyendo nuevas temáticas y actores buscando generar consciencia tanto de la marginación como del androcentrismo y desigualdad que ha sufrido la mujer en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales: «la ventaja más evidente es el enriquecimiento de puntos de vistas para el estudiante, sobre todo si se apunta a desarrollar un espíritu crítico frente al pasado y sus construcciones que tanto nos definen hoy».

Para el profesor 11 queda de manifiesto que se debe desarrollar un espíritu crítico frente al pasado y las prácticas tradicionales de enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Para el profesorado que se encuentra dentro de esta categoría es esencial utilizar la historia de las mujeres dentro del proceso de enseñanza. La profesora 19 dice al respecto que: «Además es la oportunidad de visibilizar a actores sociales (niños, indígenas, inmigrantes) que desde siempre han ocupado un rol secundario o inferior en la historia oficial».

El profesor 2 reconoce que la historia ha sido construida desde los grandes vencedores que, en general son hombres. Los temas tratados tienen relación con la política o las guerras pero pretenden «comprender que los procesos históricos no solo tienen que ver con grandes personajes o héroes sino que también con otros actores que se han involucrado en la historia y que han vivido todos los procesos de distinta manera».

Es importante no solo hablar desde la historia tradicional y los grandes personajes, sino que también hay que rescatar de la «invisibilidad» al resto de personajes y actores. La toma de conciencia por parte del alumnado sobre estas situaciones es fundamental. También considerar que el profesor reconoce que la historia está compuesta por versiones, y que se debe trabajar en que los y las estudiantes reconozcan las múltiples aristas que componen las ciencias sociales y la historia.

2.3. Categoría 3 reivindicadora liberadora

Desde un plano curricular, existe conciencia sobre cómo se ha realizado la construcción en torno a la historia de las mujeres. El profesorado de esta categoría argumenta que no se está supeditado a tales lineamientos y que de todas maneras en el currículo se pueden incluir tanto mujeres como otros protagonistas y personajes.

El profesor 17 plantea que la historia de las mujeres sirve como «fomento de la diversidad y la tolerancia hacia una sociedad pluricultural en la que estamos insertos, además son temas sujetos de cualquier proceso histórico que pueden ser susceptibles de ser incorporados al currículum».

No sólo es esencial la construcción y la voz de las mujeres dentro del proceso histórico que se enseña, sino que es necesario dotar de importancia a todas las personas que han sido partícipes tanto en el pasado, como los que lo serán en el futuro: «incluir a estos actores ayuda a los estudiantes a reconocer su rol como constructores de un mundo distinto, más inclusivo y sin tantas desigualdades. Ya el hecho de incluir a estos actores en nuestras clases contribuye a que la historia deje de ser tan desigual». Se desprende que para la profesora, la comprensión y toma de conciencia de la desigualdad y marginación que ha sufrido la mujer a través del tratamiento de su historia.

Para este profesorado, la enseñanza de la historia de las mujeres, ha de desarrollar la conciencia sobre la exclusión y la discriminación que han sufrido no solo las mujeres, sino diversos colectivos tanto en la sociedad, como en las construcciones historiográficas y la enseñanza. A través del tratamiento de tales temáticas, desde una perspectiva reivindicativa y crítica, se fomenta que los y las estudiantes comprendan que deben ser partícipes en la sociedad a fin de lograr los cambios que se necesitan. Solo así se puede luchar por conseguir una sociedad más justa, igualitaria y que respete la democracia y los derechos de todos y todas.

3. Los objetivos, finalidades y valoración de la enseñanza de la historia de las mujeres

En estas preguntas se solicitó al profesorado que propusiera tres ejes acompañados de imágenes con los cuales planificarían una clase sobre la segunda guerra mundial.

Tabla II. Objetivos, finalidades y valoración.



Fuente: elaboración propia.

a) Categoría 1 androcéntrica: los y las profesoras presentes en esta categoría representan la mayoría de la muestra (14).

Este tipo de docente puede plantear innovaciones en la enseñanza y tratamiento de la historia de las mujeres, pero en las finalidades que manifiesta se inserta a la mujer dentro de la historia de los hombres. De esta manera, ven la historia desde una perspectiva androcéntrica, donde la mujer continúa estando marginada y subordinada al relato oficial.

El profesor 12, por ejemplo, propone tres ejes para trabajar la segunda guerra mundial: la expansión alemana, la bomba de Hiroshima y las víctimas de la guerra:

La primera elección se fundamenta en que para entender los contenidos se debe saber primero en qué lugar geográfico se desarrolla los hechos históricos que se está analizando.

La segunda elección la justifica en que a partir de esta imagen se puede trabajar distintos factores que explican el desarrollo histórico de la Segunda Guerra Mundial.

La tercera elección se fundamenta en trabajar un contenido específico de este proceso centrado en las consecuencias humanas que implicó la Segunda Guerra Mundial.

Este profesor ve la historia de las mujeres dentro del relato tradicional que ha caracterizado el tratamiento de la segunda guerra mundial. Por un lado, no existe alusión clara que rescate la historicidad de las mujeres, y por otro, la propuesta se enmarca desde el androcentrismo. En este mismo sentido, la profesora 17 propone como ejes para trabajar la segunda guerra mundial: Hitler, la expansión alemana y las mujeres en las fábricas. Al respecto argumenta que:

permiten abarcar de manera general lo que son causas, desarrollo y consecuencias de la Segunda Guerra Mundial.

La primera permite abordar con un buen ejemplo los totalitarismos en Europa antes y durante la guerra. La segunda permite explicar el concepto de Tercer Reich y la ambición de dominio territorial y expansivo de la Alemania nazi. La tercera permitiría explicar una de las mayores consecuencias que, si bien venía desarrollándose hace años, la guerra terminó de poner en la vida pública los roles que podían (y debían) realizar las mujeres.

Por un lado, se prioriza el tratamiento de los totalitarismos, la expansión y política alemana, para llegar a los cambios de roles que experimentó la mujer, lo que es indicio que el tratamiento de la historia de las mujeres es visto de forma compensatoria al relato oficial y tradicional de la historia.

Asimismo, para la profesora 16 los ejes para trabajar la segunda guerra mundial son: Hitler, las judías prisioneras y los niños y niñas judías prisioneras. Si bien los ejes propuestos destacan por la inclusión tanto de mujeres como de niños y niñas en la planificación de enseñanza, en su discurso plantea que las elecciones realizadas parten «por la relevancia de Hitler como figura trascendental de la Segunda Guerra Mundial, y [los otros ejes] las utilizaría para reflejar que el drama vivido afectó a todos por igual, y que no distinguió a mujeres ni niños».

En el discurso anterior la enseñanza del proceso bélico está dominado por la figura de Hitler quien es considerado por la profesora como «figura trascendental». Tanto mujeres como niños y niñas cumplen la función de compensar el relato central que trata sobre el líder nazi y los principales acontecimientos de la guerra. Creemos que lo importante no es incluir a las mujeres ni hablar sobre ellas, sino que se deben trabajar con un enfoque diferente, al igual como se deberían trabajar el resto de personajes invisibilizados.

b) Categoría 2 reivindicadora consciente:

Este tipo de profesor o profesora reconoce que el currículo ha sido construido desde un tipo de historia factual, escrita por hombres que rescata eminentemente a aquellos considerados como «notables» en la narración. La profesora 13 dice al respecto que:

El currículo escolar redonda en el tratamiento de la historia política dejando de lado los procesos sociales que han desencadenado los cambios o viceversa. Considero además que el tratamiento de las temáticas relacionadas con mujeres únicamente a través de la historia política sigue siendo sesgado e insuficiente.

La profesora considera que el currículo tradicional no se ajusta a sus fines de enseñanza, ya que explicita que tales construcciones han discriminado en su tratamiento a diversos actores. La visión presentada desde la historia de las mujeres se enmarca en el cuestionamiento de la construcción historiográfica androcéntrica y patriarcal. Para conseguir la toma de consciencia, la historia de las mujeres se trabaja a partir de la opresión de género, de la marginación, la invisibilidad, la desigualdad, etcétera.

El proceso de conciencia está plasmado desde la reflexión de los problemas. Este tipo de profesor no niega el conflicto, al contrario, lo trabaja y contextualiza a la realidad de las y los estudiantes. Las finalidades que presenta parten del análisis y reflexión de temáticas ligadas a las mujeres y el género para llegar a la toma de conciencia por parte del alumnado sobre estas problemáticas. Como refleja la profesora 10, la finalidad es «sensibilizarlos acerca del potencial humano de destrucción, y los riesgos de la adopción de ideologías políticas deshumanizantes como lo que pasó con los totalitarismos, que atentan contra los valores esenciales de los derechos humanos». Se prioriza la sensibilización y toma de conciencia sobre la base de temáticas relacionadas con la segunda guerra mundial, en especial la destrucción, la discriminación y la marginación, entre otras consecuencias sociales negativas que trae consigo la adopción de ideologías como el nazismo o el fascismo. Es interesante notar que la finalidad manifestada es la consideración sobre la importancia de preservación de los derechos humanos.

La reflexión conduce el proceso de enseñanza aprendizaje. Se cuestiona y reflexiona en torno a las condiciones de la democracia, lo que indirectamente trae implícito el trabajo en temáticas como la igualdad/desigualdad, opresión, marginación, invisibilidad. Conceptos tales que a través de la propuesta que realiza la profesora, buscarían la generación de conciencia por parte del alumnado. Es interesante destacar que se propone el trabajo de la segunda guerra mundial, pero desde otras perspectivas y con otras finalidades.

c) Categoría 3 reivindicadora liberadora:

Desde el paradigma crítico de la educación (Carr y Kemmis, 1988) este tipo de profesor o profesora espera lograr que los alumnos y alumnas se comprometan con su sociedad y con los cambios que se deben realizar. Es de suma importancia que adquieran conciencia como agentes partícipes de la construcción de su propio futuro. La enseñanza de la historia de las mujeres fomenta valores como la igualdad, la diversidad, la inclusión y el respeto por la Democracia y los Derechos humanos. Este docente reconoce que tales cambios no ocurrirán si los y las estudiantes no se comprometen con su entorno social y político de forma activa (Pagès y Sant, 2012).

El profesor 17 escoge como ejes para enseñar la segunda guerra mundial a: Las judías prisioneras, las víctimas de la guerra y la bomba de Hiroshima. Al respecto se aprecia que da predominancia tanto a las mujeres como a las víctimas de la guerra antes que resaltar el relato oficial:

La primera (...) es gráfica de los valores negativos insertos en el proceso a los cuales debemos afrontar con las armas de la educación para proyectar la historia hacia el futuro y evitar las violaciones a los derechos de las personas. La segunda está en la misma dinámica y tiene el beneficio de trabajar historia de género. La tercera (...) como expresión máxima de la inteligencia humana puesta al servicio de la destrucción y la anticonvivencia.

El discurso anterior manifiesta la existencia de valores negativos en la sociedad, los cuales deben ser trabajados desde la enseñanza a fin de generar cambios. Es importante considerar el trabajo de las problemáticas de género con proyecciones de futuro. Es fundamental conocer cómo ha sido la vida de la mujer en el pasado, y cómo es en el presente y será en el futuro. Para este profesor es fundamental el tratamiento de los derechos en el aula. Para lograr la compren-

sión y su toma de conciencia busca que el proceso de enseñanza aprendizaje se base en valores y acciones como la tolerancia y la resolución de conflictos de forma pacífica.

Es interesante analizar lo que dice la profesora 1 para preparar su clase sobre la segunda guerra mundial, donde escoge como ejes a: los niños y niñas judías, las mujeres enfermeras en la guerra y las víctimas de la guerra. Resulta llamativo que no escoge ni personajes ni mapas u otro eje tradicional que describa el proceso bélico. Basa el proceso en otros protagonistas y temáticas poco trabajadas desde la enseñanza. Sus finalidades son:

sensibilizar a los estudiantes frente a los conflictos bélicos, ayudarlos a que tomen conciencia de que ellos les afectan a personas de carne y hueso, que sufren y que mueren producto de las decisiones de quienes dirigen sus países. Luego de esta toma de conciencia, me gustaría que llegaran a comprometerse, aunque sea desde el punto de vista discursivo, con la paz.

Es interesante notar que la propuesta sobre la enseñanza de la segunda guerra mundial tiene como contenidos nuevas temáticas y nuevos enfoques, lo que en definitiva es un cambio de finalidades. La profesora 1 agrega a su discurso una propuesta sobre la lucha de la mujer por la igualdad: «Discutan cómo se sentirían si en el colegio, en la casa, y con los amigos se restringiera su opinión, dependiendo de si fueran hombres o mujeres. ¿Qué harían para enfrentar esta situación? Expongan y discutan sus ideas con el resto de sus compañeros.»

Es destacable que el profesorado de esta categoría no niega el conflicto, sino que el conflicto es considerado el medio para conseguir el compromiso de los y las estudiantes. Reflejar las problemáticas asociadas a la desigualdad, la marginación, la discriminación, entre otras, es clave en la enseñanza de la historia de las mujeres. A través de este proceso se logrará no solo conocer, analizar y reflexionar sobre el pasado y presente, sino buscar el compromiso de cambio social en el futuro.

Conclusiones

Es posible decir que las representaciones sociales que manifiestan los y las profesoras se pueden describir en las tres categorías que emergieron a lo largo de la investigación: Androcéntrica, reivindicadora consciente y reivindicadora liberadora. Tales categorías buscan dar respuesta a la visión, finalidades y objetivos que expresan sobre la enseñanza de la historia de las mujeres.

Los y las profesoras ubicados en la primera categoría Androcéntrica destacan por incluir la historia de las mujeres en sus clases, no obstante, la inclusión que se realiza es de forma compensatoria a la historia de los hombres. La historia tradicional que se ha enseñado no varía sustancialmente, salvo que en ella se insertan partes de lo que es la historia de las mujeres, no obstante, éstas están supeditadas al relato oficial.

Si bien pueden usar una metodología didáctica innovadora, donde proponen el trabajo con fuentes y métodos de investigación historiográfica, la innovación no se produce en la elección de la temática a trabajar ni sobre los personajes protagonistas del relato. En este sentido, puede escapar a una metodología tradicional o técnica de la enseñanza de la historia, no obstante, continúan manteniendo una enseñanza de tipo androcéntrica.

Los y las profesoras que se ubican en la categoría 2, la reivindicadora consciente, tienen como finalidad utilizar la enseñanza de la historia de las mujeres para generar consciencia en el alumnado sobre la situación de la mujer a lo largo de la historia. Proponen un proceso de reflexión y análisis donde las temáticas para trabajar parten de la historia de las mujeres, dotándolas de protagonismo a fin de que los y las estudiantes comprendan y se concienticen sobre las construcciones androcéntricas que han existido en torno a la enseñanza, como la marginación, la segregación y la desigualdad de género que ha existido en la sociedad.

Los y las profesoras de la categoría 3 reivindicadora liberadora pretenden, a partir de la enseñanza de la historia de las mujeres, generar consciencia sobre las problemáticas de género existentes a fin de generar cambios. El proceso de enseñanza se inicia desde la crítica al currículo y a la historia oficial y androcéntrica, desde donde se da paso a la visibilización y se resalta el protagonismo y la historicidad del género femenino. Así, se parte del conflicto existente, se fomenta la toma de conciencia y se va a la crítica y a la acción. Para este profesor y esta profesora, los y las alumnas deben ser los conductores de los cambios que la sociedad necesita.

Para los y las profesoras pertenecientes a la categoría 1, la androcéntrica, la utilidad viene a ser la de compensar la historia de los hombres y los grandes procesos. Para los y las profesoras pertenecientes a la categoría 2 reivindicadora consciente, la finalidad expresada es la de generar consciencia en el alumnado. Y por último, para los y las profesoras que se ubican en la categoría 3 reivindicadora liberadora, los objetivos de la enseñanza de la historia de las mujeres son el cambio social en torno a las problemáticas no solo de la mujer, sino que del género en su conjunto.

No solo basta con reconocer la ausencia de las mujeres y su historia, sino que los esfuerzos tanto en la enseñanza de las Ciencias Sociales, como en la formación del profesorado, deben ir dirigidos a cambiar nuestras maneras de enseñar. Se deben definir finalidades que busquen la formación de pensamiento crítico y reflexivo, el empoderamiento de los y las alumnas y el desarrollo de valores democráticos (Pagès y Santisteban, 2011). Como primera tarea hay que redefinir las finalidades del conocimiento social y la historia, sus objetivos y los personajes que se incluyen.

Aunque nuestra investigación no puede generalizarse al conjunto del profesorado chileno ni, por supuesto, del profesorado de otros países, creemos que las tendencias y las categorías encontradas en nuestra muestra son útiles para analizar lo que ocurre con la enseñanza de la historia de las mujeres en el curriculum y en la práctica. No sólo hemos tratado de poner de relieve la ausencia de las mujeres y de su historia. También hemos tratado de resaltar los esfuerzos que realizan algunos profesores y profesoras para hallar alternativas que permitan resolver cuanto antes esta situación discriminatoria. Creemos que tanto en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales, como en la formación del profesorado, deben tomarse medidas dirigidas a cambiar nuestras maneras de enseñar y de incluir (Marolla, 2013; Pagès y Sant, 2012).

Notas

¹ Al hablar de pruebas estandarizadas (PSU, SIMCE...) éstas son los instrumentos de medición actuales del Ministerio de Educación de Chile. Por un lado la PSU (prueba de selección universitaria), es la prueba que deben rendir todos y todas las estudiantes que al terminar su educación secundaria quieran proseguir estudios universitarios. Por otro, la prueba SIMCE (sistema de medición de la calidad de la educación), busca conocer el estado de los aprendizajes que han obtenido los y las estudiantes en los distintos establecimientos. Ambas pruebas son creadas basándose en los contenidos y habilidades que establece el currículum nacional actual.

Bibliografía

- Álvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México: Paidós.
- Bisqueria, R. (2014). *Metodología de la Investigación Educativa*. Barcelona: La Muralla.
- Bonilla, A. & Martínez, I. (1992). Análisis del currículo oculto de los modelos sexistas. En Moreno, M. (Coord.). *Del silencio a la palabra. Coeducación y reforma educativa* (60–92). Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer.
- Bullock, A. & Stallybrass, O. (Eds.) (1977). *The Fontana Dictionary of Modern Thought*. London: Fontana.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la enseñanza: la investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cohen, M. & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Crocco, M. S. (1997). Making time for women's history. When your survey course is already filled to overflowing. *Social Education*, 61(1), 32–37.
- (2004). Dealing with Difference in the Social Studies: A Historical Perspective. *International Journal of Social Education*, 18(2), 106–120.
- Crocco, M. S. & Cramer, J. (2005). Technology use, women, and global studies in social studies teacher education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 5(1), 38–49.
- Fernández Valencia, A. (2006). La construcción de identidad desde la perspectiva de Género. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 47, 33–44.
- García, C., & Roset, M. (1992). Sexismo y coeducación en el área de ciencias sociales. En Moreno, M. (Coord.). *Del silencio a la palabra. Coeducación y reforma educativa* (pp. 140–152). Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer.
- Gillborn, D. (1990). *'Race', Ethnicity and Education: Teaching and Learning in Multi-Ethnic Schools*. London: Unwin Hyman/Routledge.
- Glaser, B. G. (1992). *Basics of grounded theory analysis: Emerge vs. Forcing*. California: Sociology Press.

- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967).** *The discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine.
- Jodelet, D. (Ed.). (1994).** *Les representations sociales*. Paris: PUF.
- (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. (Dir.). *Psicología Social*, volumen 2 (469–495). Barcelona: Paidós.
- Lerner, G. (1981).** *The majority finds its past: Placing women in history*. New York: Oxford University Press.
- (1993). *The creation of feminist consciousness*. New York: Oxford University Press.
- Marolla Gajardo, J. (2014).** ¿Aún son invisibles las mujeres? Análisis de la presencia de la historia de las mujeres en los libros de texto de secundaria chilenos. En Pagès, J. & A. Santisteban. *Una Mirada al Pasado y un proyecto de Futuro, investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (305–314). Barcelona: AUPDCS.
- McIntosh, P. (2005).** Gender Perspectives on Educating for Global Citizenship. En Noddings, N. *Educating Citizens for Global Awareness* (22–39). New York: Teachers College Press.
- McIntosh, P. (1983).** Interactive phases of curricular re-vision. Working Paper. *Wellesley College*, 124, 1–34.
- Merryfield, M. M. (2000a).** Using electronic technologies to promote equity and cultural diversity in social studies and global education. *Theory and Research in Social Education*, 28(4), 502–526.
- (2000b). Why aren't teachers being prepared to teach for diversity, equity, and global interconnectedness? A study of lived experiences in the making of multicultural and global educators. *Teaching and Teacher Education*, 16(4), 429–443.
- Miralles, P. & Belmonte, P. (2004).** Historiografía, historia de las mujeres y enseñanza de la historia. En Vera, M. I. & D. Pérez (Eds.). *Formación de la Ciudadanía: Las TIC y los nuevos problemas* (619–629). Alicante: AUPDCS.
- Moscovici, S. (1961).** *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- (1981). *Representaciones Sociales*. Madrid: UCM.
- Pagès Blanch, J. & Sant Obiols, E. (2012).** Las mujeres en la enseñanza de la Historia: ¿Hasta cuándo serán invisibles? *Cad. Pesq. CDhis*, 25(1), 91–117.
- Pagès, J. & Santisteban, A. (2011).** La investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en educación primaria. En Pagès, J. & A. Santisteban (Coords.). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria. Ciencias sociales para comprender, pensar y actuar* (105–125). Madrid: Síntesis.
- Pagès, J. & Villalón, G. (2013).** Los niños y las niñas en la historia y en los textos históricos escolares. *Analecta Calasactiana*, LXXIV (109), 29–66.
- Thornton, S. J. (2002).** Does Everybody Count as Human? *Theory and Research in Social Education*, 30(2), 178–189.
- Woyshner, C. (2002).** Political History as Women's History: Toward a More Inclusive Curriculum. *Theory and Research in Social Education*, 30(3), 354–380.